

**Workshop:** Democracy

**Sub-theme:** Information and Imaginary

Title: Education as commons

**Authors:**

Francesco Cappa – Università Milano Bicocca

Barbara Piccinato – e-labora

**La formazione come bene comune**

**1. Una premessa**

Ogni volta che c'è una crisi economica, tra le varie soluzioni proposte, tutti concordano sempre su una soluzione necessaria: non si esce da una crisi e non c'è futuro se non s'investe sulla formazione.

Ma perché investire in formazione? E soprattutto quale tipo di formazione?

Il perché forse riusciamo a spiegarlo così: perché si pensa che la formazione sia il mezzo per poter produrre cambiamento. Spesso tuttavia si confonde il mezzo con il fine e si finisce per acquistare o vendere la formazione esattamente come un altro prodotto; in altre parole “facendo formazione” si pensa di poter raggiungere l'obiettivo, qualunque esso sia: maggiori o migliori conoscenze, maggior efficienza, più motivazione e coinvolgimento, conoscenza di nuovi modelli economici, maggior consapevolezza ecc. In questo modo, tuttavia, la formazione diventa l'obiettivo e il cambiamento rimane solo sullo sfondo.

In un momento di crisi come l'attuale, in cui il modello capitalistico mostra i suoi limiti e le persone sembrano aver perso molte certezze rispetto al futuro (sostenibilità ambientale, sostenibilità dei sistemi di welfare ecc.), diventa importante ripensare il rapporto fra economia e formazione. Non più o non solo una formazione a servizio dell'economia e un'economia fonte di finanziamento per la formazione, ma una formazione che riattivi le persone e le porti a pensare e poi a costruire insieme un modello economico alternativo all'attuale e un modo diverso di vivere insieme. Le ricette di governi, organizzazioni sovranazionali e guru dell'economia si sono infrante una dopo l'altra negli ultimi anni e oggi l'aumento di consapevolezza (come sostiene Mattei) e l'assunzione di responsabilità individuale (come afferma Manoukian) sembrano l'unico modo per produrre reale cambiamento.

Come fare? In altre parole, quale tipo di formazione ci può aiutare a compiere questo passaggio?

Il presente lavoro cerca di trovare una risposta a questa domanda, provando ad interrogarsi sulla possibilità che la formazione non sia solo strumento per costruire un'economia che punti al bene comune ma sia essa stessa bene comune. Dal nostro punto di vista intendere la formazione come bene comune permette di interrogare l'intreccio dell'economia con la formazione/educazione da una prospettiva inedita, ma non basta.

Come afferma Zamagni, ciò che caratterizza il bene comune è il fatto che in esso l'interesse di ogni individuo si realizza assieme a quello degli altri. Una scienza economica aperta alla dimensione relazionale avrebbe da guadagnare sia sotto il profilo della sua maggiore capacità di far presa sulla realtà sia della sua migliore accoglienza presso il vasto pubblico, poiché essa non rende un buon servizio né a sé né agli altri se continua ad occuparsi di relazioni tra variabili e ignora le relazioni tra individui che vivono in società. L'interesse di ogni individuo si realizza infatti assieme a quello degli altri, non già contro (come accade per il bene privato) né a prescindere da (come accade con il bene pubblico). Comune è infatti il luogo di ciò che non è solamente proprio ma che si crea attraverso le relazioni interpersonali.

Come vedremo, la questione della relazione e dell'intersoggettività sta al centro sia delle questioni economiche, che della definizione di beni comuni, ma per esplorare al meglio l'intreccio tra economia e formazione, tra beni comuni e formazione crediamo sia necessario aggiungere un ulteriore tassello, una prospettiva e un'idea di formazione e di educazione differente, che consenta di ampliare lo sguardo e che renda conto della complessità di dimensioni in cui ogni relazione formativa si genera. Per far ciò faremo riferimento alla nozione di dispositivo pedagogico.

## **2. L'immateriale e il valore dei beni comuni**

La conoscenza è diventata una delle principali forme produttive. Il valore di scambio dei beni, materiali e immateriali, non è più determinato dalla quantità di lavoro sociale generale che contengono ma, principalmente, dal loro contenuto di conoscenze, di informazioni, di intelligenza generale e dunque dai livelli formativi degli attori che partecipano a questa produzione di beni immateriali.

La conoscenza copre e designa una grande varietà di capacità, tra le quali il giudizio, l'intuizione, la facoltà di apprendimento e di adattamento a situazioni impreviste, il livello di formazione e di informazione.

Trovare delle misure per questi prodotti e per un'economia che è diventata sempre più immateriale è spesso difficile e la crisi della misura del lavoro comporta inevitabilmente una crisi della misura del valore. Il valore, nel senso economico, di norma, si riferisce al valore di scambio di una merce con altre merci. Ciò che non è destinato allo scambio non ha valore in senso economico: è questo il caso delle ricchezze naturali ed è questo il caso, in teoria, dei beni comuni a tutti, che non possono essere divisi né scambiati con nient'altro, come il patrimonio culturale. D'altra parte, sottolinea Gorz (Cfr. A. Gorz, *L'immateriale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003), i beni comuni possono essere resi non accessibili, e come sappiamo fin dagli studi di Rifkin di quasi vent'anni fa, la questione dell'accesso, non solo all'informazione, ha fatto la differenza nell'economia vecchia e nuova. "Il controllo dell'accesso è una forma privilegiata di capitalizzazione delle ricchezze immateriali" (Gorz, 2003, p. 26).

Il sapere è prima di tutto una capacità pratica, un saper fare. Il sapere è appreso quando la persona l'ha fatto proprio al punto da dimenticare che ha dovuto apprenderlo. Una cultura è tanto più ricca quanto più i saperi comuni di cui è intessuta le permettono di integrare e trasformare in saperi delle nuove conoscenze: questo a ben vedere è ciò che Jack Mezirow ha mostrato in un testo importante per la formazione organizzativa degli ultimi dieci anni, nel quale il nesso tra apprendimento e trasformazione si fondava su pratiche formative che non rispondono alla linearità classica della formazione aziendale che mira a ottenere guadagni tangibili e immediatamente misurabili (Cfr. J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione*, Cortina, Milano 2003).

Più una società codifica, rende ‘mercantili’ e trasforma in conoscenze formalizzate i saperi comuni, più la sua cultura si impoverisce (Cfr. A. Gorz, *L'immateriale*, Bollati Boringhieri, Torino 2003, pp. 36 sg.). Durante la seconda metà del XX secolo un numero crescente di saperi comuni sono stati mutati in conoscenze professionalizzate, per diventare servizi a pagamento. Per quanto si spingano oltre queste formalizzazioni rimane sempre un “resto” che conserva anche nella procedura più formalizzata il marchio della persona che lo esercita. Sono gli atti che si compiono e il modo in cui li si è appresi o li si apprende che fanno la differenza, poiché nella produzione di tali atti c'è sempre una parte di produzione e di dono di sé. Ciò è particolarmente evidente, e per noi molto importante, nelle professioni e nei servizi relazionali (istruzione, cure, assistenza, formazione).

I saperi comuni attivati dal lavoro immateriale che vive in questi atti esistono solo nella e per la pratica vivente, sostiene ancora Gorz: è questo un punto fondamentale per impostare un discorso che voglia tener presente la prospettiva dei beni comuni come una dimensione immanente ai processi formativi. I saperi comuni attivati dal lavoro immateriale non sono stati acquisiti o prodotti in vista della loro messa al lavoro o della loro messa in valore. Non possono essere staccati dagli individui che lo praticano, né valutati in termini di equivalente monetario, né comprati né venduti. Essi risultano dall'esperienza comune della vita in società. In questo senso la formazione come bene comune può essere accostata a quel “nuovo capitale fisso” del quale parla Christian Marazzi: “Il nuovo capitale fisso è costituito dall'insieme dei rapporti sociali e di vita, dalle modalità di produzione e di acquisizione delle informazioni che, sedimentandosi nella forza-lavoro, vengono poi attivate lungo il processo di produzione” (C. Marazzi, *Il posto dei calzini. La svolta linguistica e i suoi effetti sulla politica*, Bollati Boringhieri, Torino 1999, p. 77).

Quello che vorremmo sottolineare qui è che la natura profonda di questo nuovo capitale fisso che sembra avere la stessa sostanza dei beni comuni non può prescindere dal modo in cui si intende la formazione, ossia quel campo di atti personali che crea le condizioni per l'acquisizione e la trasformazione degli elementi decisivi per la costruzione di una società che sappia riconoscere le caratteristiche di una nuova socialità. Il nuovo capitale fisso è essenzialmente sociale e comune a tutti se supportato da un'idea e da un modello di formazione degli individui e dei cittadini congruente con questa essenza sociale e relazionale.

### **3. L'economia, la misurazione e il bene comune**

Gli studi economico aziendali, e la formazione che ne consegue, sono rimasti ancorati al problema della misurazione del valore prodotto dai beni immateriali per le aziende. Emblematica ad esempio è la definizione fornita da Baruch Lev (in *Intangibles* nel 2003) di risorse intangibili. Egli sostiene che per definire le risorse intangibili si possono utilizzare diversi termini (intangibles, risorse intangibili, beni intangibili, patrimonio di conoscenza ecc.) ma tutti si riferiscono nella sostanza alla stessa cosa: la produzione non fisica di un reddito futuro.

Anche dal punto di vista della rappresentazione contabile, nel bilancio di un'azienda (lo strumento di rendicontazione aziendale per eccellenza), gli intangibili rimangono risorse per produrre reddito nel breve o nel lungo periodo. Da una rappresentazione come costi che producono il risultato economico di un periodo per l'azienda, con la “nuova” economia si è passati infatti a una rappresentazione come investimenti. Pensiamo alle spese di ricerca e sviluppo, al know-how

aziendale ecc. in alcuni casi non vengono considerati costi di periodo ma diventano parte del patrimonio aziendale che tuttavia è sempre valutato in funzione della sua capacità di creare valore, quindi reddito, nel lungo periodo (sottolineiamo che difficilmente le spese in formazione vengono rappresentate come investimenti, normalmente vengono rappresentate come costi).

Il progressivo affinamento, sia nella teoria che nella prassi, dei modelli che spiegano il funzionamento dell'azienda, di fatto ha portato ad affiancare indicatori economico-finanziari a informazioni di altro tipo. L'introduzione dei modelli orientati alla creazione di valore prima (anni '80) e lo sviluppo dei modelli multidimensionali poi (anni '90) fa sì che vengano progressivamente recuperati i contributi offerti da altre aree disciplinari come strategia, organizzazione aziendale, etica fino ad arrivare a settori anche molto distanti dagli studi aziendali (informatica, chimica, ambiente ecc.). I modelli si ampliano, accogliendo al fianco di indicatori di tipo contabile, misure/informazioni qualitative e quantitative, di tipo tecnico, operativo ecc., relative alle variabili "strategicamente rilevanti" per l'azienda: le reti di contatti con fornitori e clienti, la capacità di motivare il personale, l'investimento in formazione e così via. L'obiettivo comunque rimane quello di valutare la performance di un soggetto (azienda privata, pubblica ecc.) in concorrenza con altri, identificare il vantaggio competitivo che crea maggior valore per il soggetto stesso attraverso un uso rivale, e in certi casi congiunto, delle risorse.

Anche il filone di studi sulla responsabilità sociale d'impresa e la rendicontazione sociale, che inizia già negli anni '70, non è riuscito di fatto a spostare l'attenzione dall'obiettivo del valore. L'approccio multistakeholder che sta alla base della rendicontazione sociale, di fatto, è stato riportato da alcuni (Atkinson - Waterhouse - Wells, 1997) all'interno dell'alveo della teoria del valore come uno dei tanti modelli che possono essere utilizzati per spiegare la creazione di valore da parte dell'azienda. Gli strumenti di rendicontazione sociale (bilancio sociale, bilancio ambientale, bilancio di sostenibilità), seppur diffusi, nella maggior parte dei casi sono diventati documenti a corredo del bilancio d'esercizio che rimane lo strumento principale per valutare l'operato di un'azienda, di nuovo tradotto nel suo valore monetario. Gli strumenti di fatto sono diventati prodotti (oggetto di vendita da parte dei consulenti, oggetto di formazione da parte delle agenzie formative, oggetto di divulgazione da parte dei loro redattori) ma non hanno generato cambiamenti sufficienti per evitare le crisi (ambientale, economica, sociale ecc.).

Solo recentemente Felber, con "L'economia del bene comune" – 2010, cerca di proporre un nuovo modello economico con delle ricadute pratiche in termini di azioni da intraprendere e criteri per valutare l'operato degli attori economici. L'innovazione sta anche nel fatto che l'idea di bene comune e i criteri non sono definiti a priori ma dovrebbero essere decisi in modo democratico e partecipato.

Indipendentemente dal fatto che il modello di riferimento sia questo oppure un altro, se abbiamo in mente il raggiungimento del bene comune e la necessità di definire collettivamente cosa sia "bene comune" e come si misuri, la formazione come può aiutare nel cambiamento di paradigma? A questo proposito, pensiamo che sia importante allargare lo sguardo non rivolgendoci solo ai luoghi deputati alla produzione di sapere, ma anche a nuovi luoghi dove già si produce sapere e dove non viene "ancora" valorizzato come il frutto di un "lavoro comune". In questo senso diventa importante esplicitare chi finanzia la produzione di sapere/conoscenza, con quali motivazioni e quali fini.

Rimane aperta un'ulteriore domanda: come far sì che la formazione passi da costo ad investimento, quindi spesa utile al sistema e non solo al singolo, nel lungo periodo e non solo nel breve, per tutti gli attori del sistema (Stati, imprese,

aziende non profit ecc.)? Studi sociologici recenti (Andersen, 2010) hanno messo in evidenza come politiche sociali che non si accontentano di mettere in campo dispositivi di indennizzo (alleggerimento delle difficoltà contingenti degli individui e conservazione dei redditi perduti) ma inquadrano i problemi sociali in termini di traiettoria di vita, di fatto risultano più sostenibili nel lungo periodo. Si tratta di considerare alcune spese sociali, fra cui la formazione, non come un costo ma come un investimento in modo tale da preparare, sostenere e attrezzare le persone piuttosto che fare funzionare il mercato per poi indennizzare i perdenti. Da questo punto di vista il dibattito in corso sui beni comuni, non fornisce delle risposte ma aggiunge interessanti spunti di riflessione.

#### 4. Beni comuni, relazionalità e formazione

Nel manifesto sui “beni comuni” di Ugo Mattei (U. Mattei, Beni comuni. Un manifesto, Laterza, Bari-Roma 2011), si sottolinea che un bene comune è differente sia dalla proprietà privata quanto da quella pubblica; esso non può essere concepito come un semplice oggetto: non può essere colto con la logica meccanicistica e riduzionistica che separa nettamente oggetto e soggetto. Mattei sostiene quindi che un bene comune non può essere ridotto all’idea moderna di merce. “Il bene comune, infatti, esiste soltanto in una relazione qualitativa. Noi non ‘abbiamo’ un bene comune (un ecosistema, dell’acqua), ma in un certo senso ‘siamo’ (partecipi del) bene comune (siamo acqua, siamo parte di un ecosistema urbano o rurale. [...] Per questo essi [i beni comuni] resistono a una concettualizzazione teorica scompagnata dalla prassi. I beni comuni divengono rilevanti in quanto tali soltanto se accompagnano la consapevolezza teorica della loro legittimità con una prassi di conflitto per il riconoscimento di certe relazioni qualitative che li coinvolgono. In altri termini, i beni comuni sono resi tali non da presunte caratteristiche ontologiche, oggettive o meccaniche che li caratterizzerebbero, ma da contesti in cui essi divengono rilevanti in quanto tali. (U. Mattei, Beni comuni. Un manifesto, Laterza, Bari-Roma 2011, pp. 52-53).

In questa prima definizione spiccano, in via preliminare, due elementi fondamentali per la prospettiva che vorremmo proporre discutendo della necessità d’intendere la formazione come bene comune: il fatto che il bene comune si fondi su una natura squisitamente qualitativa e che questa natura possa essere compresa e assumere legittimità solo se agganciata ad una prassi che abbia conseguenze politiche.

Un riferimento fondamentale per la concezione di bene comune spiegata da Mattei è la fenomenologia: è su di essa infatti che questo autore fonda la sua definizione relazionale del bene comune. Mattei riprende la critica che Husserl, il padre della fenomenologia filosofica, rivolge all’oggettività. I beni comuni, per Mattei, non possono essere “oggettificati”, per questo motivo alcune classificazioni che iniziano a emergere riguardo ai beni comuni, quali per esempio beni comuni naturali (ambiente, acqua, aria pulita) e beni comuni sociali (beni culturali, memoria storica, sapere), o ancora beni comuni materiali (piazze, giardini pubblici) o immateriali (spazio comune del web) devono essere oggetto di una riflessione critica approfondita e devono generare una nuova consapevolezza. Esse veicolano la vecchia logica meccanicistica nella quale è sempre presente un’istanza di mercificazione dell’esperienza umana. La questione, anche per la formazione, sta proprio qui: bisogna cercare di evitare di mercificare le esperienze, affinché non siano più ingabbiate nella logica stretta dell’uso e del consumo, ma rispondano ad un’idea di funzionalismo nel senso più alto del

termine. Il riferimento alla fenomenologia risulta importante poiché essa si fonda su una ricerca che mira a svelare l'essenza dei fenomeni a partire da una critica serrata dell'oggettività: nell'ambito dei beni comuni il soggetto è parte dell'oggetto e viceversa, "la percezione e la stessa difesa dei beni comuni passano necessariamente attraverso una piena posa in opera politica (teorica e di prassi) della rivoluzione epistemologica prodotta dalla fenomenologia" (U. Mattei, 2011, p. 55).

Se il soggetto prende su di sé una parte della responsabilità che il bene comune pone al centro dell'esperienza sociale, ciò deve implicare una differente posizione del soggetto rispetto alle motivazioni delle sue azioni, dei suoi "atti", come abbiamo visto seguendo le riflessioni di Gorz. La consapevolezza dei beni comuni e la trasformazione motivazionale del soggetto, sostiene ancora Mattei, non può essere prodotta dal marketing, ma deve passare attraverso la dialettica di un sapere critico. Per generare questa trasformazione i luoghi in cui la cultura e il sapere si generano a livello collettivo, prima di tutto l'Università e media, devono essere all'altezza del compito, promuovendo e non vendendo, generando partecipazione politica autentica per la formazione di una cittadinanza critica.

In questo discorso, crediamo, non viene sottolineato un aspetto importante per le conseguenze politiche e culturali di questa rivoluzione degli apparati motivazionali dei soggetti e degli attori sociali, ossia quali dovrebbero essere le caratteristiche specifiche di una formazione congruente con la concezione dei beni comuni e che allo stesso tempo consenta e garantisca questa rivoluzione culturale e "motivazionale".

La pedagogia fenomenologica, per esempio quella proposta negli anni Novanta del XX secolo, da Piero Bertolini in Italia, ha caratteristiche molto vicine a quelle che sembra avere in mente Mattei quando pensa al cambiamento dei luoghi in cui si fa formazione di massa e si costruisce una coscienza critica in vista di una partecipazione democratica. Ma un aspetto da non sottovalutare dei beni comuni è la loro relazione profonda con il contesto in cui vengono "praticati". Per dar conto, da un punto di vista formativo, della complessità dei nuovi contesti in cui i processi educativi e pedagogici oggi vengono attivati, crediamo che all'attenzione della fenomenologia per l'intreccio inestricabile di soggetto e oggetto vada affiancata una visione e una pratica della formazione che intenda la formazione come un dispositivo.

Come facciamo a distinguere una situazione qualunque da una situazione formativa? In riferimento a quale assunto di base, utilizzando la logica e i criteri di scientificità propri delle scienze umane, definiamo formativa una situazione determinata?

Se non si vuole ricadere in assunti di tipo etico-normativo, che hanno per secoli squalificato la pedagogia, dovremo dire che consideriamo formativa, indipendentemente dai suoi intenti e dai suoi esiti, qualunque situazione, anche scevra d'ogni intenzione pedagogica, tale da presentare però una strutturazione di alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza. Quali dimensioni?

O tutte insieme o incrociate in vari modi, dimensioni come quella spaziale, temporale, corporea, simbolica, finzionale, transizionale, rituale, iniziatica, prescrittiva, valutativa. Queste dimensioni, come ha scritto Riccardo Massa, sono essenziali per definire il dispositivo di elaborazione dell'esperienza educativa come area potenziale.

Tale dispositivo è qualificabile come oggetto pedagogico proprio in quanto, al di là di tutto ciò che attiene a metodi e attività determinate, a singoli mezzi e materiali, o più in generale alle strategie metodologiche e alle modalità di organizzazione e realizzazione di una certa azione formativa, consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali. [...] È solo a partire dalla conoscibilità empirica del dispositivo e delle sue invarianze strutturali – per via clinica, ma anche per via fenomenologico-osservativa –

che si potrà elaborare una teoria dell'azione e della progettazione. (R. Massa, La clinica della formazione, Franco Angeli, Milano 1992, p. 39).

La nozione di "dispositivo" viene ripresa dalla riflessione sul rapporto tra sapere-potere-formazione che Michel Foucault sviluppa in modo specifico in *Sorvegliare e punire*, testo in cui attraverso la storia della nascita delle prigioni questo autore costruisce una genealogia dei sistemi, o meglio dei dispositivi, appunto, che costruiscono il profilo di un soggetto che viene modellato da quella logica moderna che innesta le scienze umane sulle esigenze biopolitiche, di sicurezza e di polizia che le società devono ciclicamente affrontare. Le due definizioni classiche di dispositivo riguardano l'ambito giuridico, dove esso è un contenuto decisorio di un atto giurisdizionale; e quello meccanico, dove si riferisce a un congegno che viene applicato a una macchina o ad un impianto con lo scopo di ottenere determinati effetti. Ciò che conta sottolineare per la sua traduzione pedagogica è che il dispositivo riguarda quindi la relazione tra la procedura regolata da una legge e gli effetti determinati che si desiderano o che si possono ottenere. Da questa prospettiva va letta la definizione di Massa appena citata: la formazione in questo senso può essere interpretata come una storia e una logica degli effetti. Una visione questa molto vicina a quello sguardo ecologico-politico che sta alle spalle e all'orizzonte del discorso e delle pratiche che riguardano i beni comuni. Il dispositivo di elaborazione, che è, il più delle volte, latente e rinvia ad uno specifico codice pedagogico, è prima ancora un dispositivo di generazione. Intendere la formazione come un dispositivo significa rendere la complessità di ciò che avviene nei processi formativi; rendere leggibili queste dimensioni significa ristabilire quel nesso tra mondo della formazione e mondo della vita che è una delle premesse fondamentali per generare quel cambiamento di cultura critica auspicato dai teorici dei beni comuni.

## 5. Progettazione e azione formativa

Intendere la formazione come dispositivo significa anche ripensare il rapporto tra progettazione e azione formativa.

Troppo spesso si fa coincidere il momento dell'informazione con l'oggetto della progettazione e quello dell'erogazione semplicemente con quello dell'azione formativa. Si tratta invece di approfondire l'analisi dei bisogni e delle condizioni iniziali del processo formativo considerato o che si vuole attivare, a partire dalle aspettative, dai prerequisiti, dai vincoli e dalle risorse.

Qualsiasi cultura critica non può essere slegata dai luoghi in cui si fa formazione.

Le situazioni formative vanno interpretate alla luce della nozione di dispositivo poiché tutte le dimensioni che abbiamo illustrato poco fa concorrono a costruire un intreccio tra progettazione e azione che diventi davvero significativo e che sia foriero di un cambiamento non superficiale o che con il tempo diventi irrilevante per le vite delle persone, delle organizzazioni, delle comunità e dei sistemi sociali.

Anche per questo il nesso tra mondo della formazione e mondo della vita diventa una caratteristica di una prospettiva pedagogica che prende le mosse dalla logica relazionale della visione fenomenologica, dalla "direzione intenzionale originaria della socialità" che, come scriveva Bertolini, non è un fatto secondario, ma è immanente al senso stesso del processo formativo e fonda l'azione educativa sulla cooperazione, sulla partecipazione e sulla consapevolezza socializzata dei limiti della condizione materiale in cui si convive (Cfr. P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, La Nuova Italia,

Firenze 1988, pp. 190-195). La nozione di "mondo della vita" è un esito della riflessione husserliana e ha avuto molta fortuna nelle teorie dell'azione sociale. La formazione così ritorna a essere qualcosa di non riducibile solo a tecniche e organizzazioni determinate, acquisendo un significato più ampio e più profondo che non si risolve semplicemente però nella vita diffusa. L'accadere della formazione è sempre un accadere storico-sociale, rinvia a ciò che assumiamo come "materialità educativa", ossia l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro. Così una storia formativa può essere compresa solo nell'intreccio con la storia di vita e ogni storia di vita è comprensibile solo alla luce di una certa storia di formazione. Sarà questo intreccio a ripresentarsi sempre di nuovo e soprattutto a orientare in modo ineludibile la scena della formazione organizzata. Questo intreccio ci appare molto coerente e molto vicino a quella necessità formativa implicita nella teoria dei beni comuni che non può prescindere dallo spostamento da una visione della formazione come mera erogazione tecnica organizzata a una visione della formazione come dispositivo che intrecci di continuo il piano del mondo della vita con quello del mondo della formazione, l'esperienza professionale con quella esistenziale, le scelte personali con quelle collettive, la posizione politica con quella culturale.

La logica dei beni comuni è una logica che supera la dialettica contrapposta di soggetto e oggetto: la formazione come bene comune va intesa quindi come il frutto dell'incontro tra soggetti e oggetti, che testimonia della natura collettiva e relazionale della formazione e della formazione del sapere. Quello che va promosso, attraverso la formazione, è un passaggio culturale di mentalità che incida sulla logica strettamente economica e che abbandoni la logica dell'avere (e del potere in eccesso) per sperimentare la logica dell'essere (che ammette un potere che punti al bene di tutti, ad un essere-con). In formazione questo passaggio viene rappresentato da un modo d'intendere l'educazione, la formazione e la pedagogia a partire dal nodo etico che si stabilisce fra mondo della vita e mondo della formazione.

Lo stesso nodo etico che dovrebbe generare un cambiamento culturale in senso ecologico-politico nella percezione e nella relazione con i beni comuni. Quel cambiamento culturale, sempre evocato dai teorici della decrescita come da quelli dei beni comuni. Ne consegue però, come sosteneva Jerome Bruner molti anni fa, che una formazione e un'educazione che non si assume questa responsabilità finisce per perdere vitalità e per divenire alienante. Una formazione efficace "è sempre in equilibrio precario, sia nella cultura nel suo complesso che nei gruppi che la rappresentano, più preoccupati di mantenere lo status quo che di promuovere la flessibilità. C'è anche un corollario, perché quando una cultura restringe la sua portata interpretativa, riduce anche la capacità di adattarsi al cambiamento. E nel mondo contemporaneo il cambiamento è la norma". (J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 28-29).

La posta in gioco è qualcosa che dalla formazione passa senza soluzione di continuità nell'esistenza delle singolarità e della comunità. La posta in gioco in ogni formazione riguarda in fondo l'essere-in-comune: dove "l'in (il con, il cum latino della 'comunità') non indica in alcun modo della relazione, se la relazione deve essere posta tra due termini già presupposti, tra due esistenze date. Indica piuttosto un essere in quanto relazione, identico all'esistenza stessa". (J.-L. Nancy, *La comunità inoperosa*, Cronopio, Napoli 1995, p. 184). Quel che è in gioco nell'essere-in-comune è comprendere come il capitale "capitalizza il comune e dissolve l'in" (Ibidem, p. 185), e continuare a domandarsi che cosa voglia dire fare formazione in vista di una rivoluzione dello sguardo dei singoli rivolto verso l'orizzonte delle comunità di pratiche alle quali appartengono.



## 6. Che idea di formazione abbiamo in mente. Conclusioni

Che cosa è richiesto oggi alla formazione e al formatore? Formazione evasione, intrattenimento, che offra modelli risposte, centrata sui risultati a breve termine? Dobbiamo sganciarci da un'idea di formazione che è quella che ha generato la crisi, centrata su un'utilità immediata. Possiamo intendere e praticare la formazione non con fini diretti all'utilità ma per conoscere il contesto, valorizzare le conoscenze implicite, preservare le micro-culture, significa ipotizzare una formazione che non ha già in mente il fine e che contemporaneamente non è solo de-costruttiva.

Una formazione che mobilitando/smobilitando l'ideologia della crescita non fa coincidere la formazione con la crescita di singoli e comunità ma tende a stabilire una connessione fra formazione e conoscenza dei propri limiti, portando a una maggiore auto-riflessività dei sistemi.

Formazione come dispositivo significa pensare che ogni percorso formativo si sviluppa attraverso una complessità di elementi che vanno dalle soggettività dei singoli che intervengono, agli ambienti scelti per la formazione, all'oggetto della formazione che prende corpo durante il percorso. In questo modo ci allontaniamo dall'idea di formazione come azione erogante, dalla logica lineare della produzione di un "prodotto formativo" che deve essere venduto, prezzato/valorizzato e deve avere un suo rendimento. L'idea è quella di far acquisire alla formazione non solo un valore strumentale (strumento per trasferire conoscenze, per creare gruppo, per motivare ecc.) ma un valore in sé come bene relazionale. Un bene immateriale che viene creato dalle persone, nei luoghi, nei tempi e nelle condizioni in cui la formazione viene messa in pratica. E di volta in volta l'esito è diverso perché dipende dall'esperienza maturata in quel contesto, in quel preciso momento e con quelle persone. Apprendere dall'esperienza significa mettere al lavoro la conoscenza che c'è nelle persone e nelle organizzazioni, riposizionare per salvaguardare le risorse esistenti, interne ai luoghi, alle organizzazioni, ai gruppi. Il passaggio importante è quello di non importare il sapere dall'esterno, considerare il sapere prodotto da altri e altrove più importante di quello già presente a livello locale. Significa poter aprire un dialogo con altri saperi per crescere reciprocamente non per sostituire. Spesso alla sostituzione di saperi segue anche la sostituzione di persone, l'abbandono di luoghi...

Il processo consentirebbe di valorizzare le risorse locali, trasformandole da implicite ad esplicite e può portare a un cambiamento di valori. Per fare questo è necessario cambiare il concetto di formazione: salvaguardare quello che c'è, la memoria, condividere gli oggetti della formazione decidendo insieme qual è l'oggetto.

L'idea è quella di ri-pensare alla formazione come dispositivo che accompagni i sistemi aperti al cambiamento e disposti a rischiare sulla co-costruzione verso una nuova etica della relazione fra singoli e comunità. Si tratta di un'etica che si costruisce dentro il processo di relazione e non viene proposta dall'esterno, che interpreta la formazione come occasione per:

- distribuire le responsabilità
- creare un legame che non è "solo" affettivo ma una nuova etica di comunità
- reinterrogare piuttosto che affermare

- individuare le mappe che ciascuno ha e sperimentare nuove ipotesi di lavoro insieme
- decostruire per poi ricostruire insieme

## BIBLIOGRAFIA

- Andersen G.E.**, Oltre lo stato assistenziale – per un nuovo patto tra generazioni, Garzanti, Milano, 2010.
- Atkinson A., Waterhouse J., Wells R.** , A stakeholder approach to strategic performance measurement, Sloan management review, Spring, 1997.
- Baruch L.**, Intangibles – Gestione, valutazione e reporting delle risorse intangibili nelle aziende, Etas 2003.
- Bruner J.**, La cultura dell'educazione, Feltrinelli, Milano 1997.
- Conner K.R., Prahalad C.K.**, 1996, A resource-based theory of the firm: knowledge versus opportunism, in Organization Science, n. 7, pp. 477-501.
- Felber C.**, L'economia del bene comune – Un modello economico che ha futuro, Tecniche Nuove, Milano, 2012.
- Foucault M.**, Sorvegliare e punire, Einaudi, Torino, 1975.
- Gorz A.**, L'immateriale, Bollati Boringhieri, Torino 2003.
- Invernizzi G., Molteni M.**, 1990, Analisi di bilancio e diagnosi strategica, Etas Libri, Milano
- Marazzi C.**, Il posto dei calzini. La svolta linguistica e i suoi effetti sulla politica, Bollati Boringhieri, Torino 1999.
- Mezirow J.**, Apprendimento e trasformazione, Cortina, Milano 2003.
- Manoukian Olivetti F., Dove ci porta l'indignazione?, in Spunti – Semestrare per la ricerca e l'azione nelle organizzazioni, Studio APS, Milano, pp.53-66.
- Mattei U.**, Beni comuni. Un manifesto, Laterza, Bari-Roma 2011.
- Porter M.E.**, 1985, Competitive advantage, The Free Press, New York, N.Y., trad. Italiana, Il vantaggio competitivo, Edizioni di Comunità, 1987, Milano
- Silvi R.**, 1996, La misurazione della performance – Criteri di analisi e progettazione, Economia & Management, n. 4
- Zamagni S.**, L'economia del bene comune, ed. Città Nuova, 2008.